

La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo

The development of education policies in the Netherlands towards the immigrant students: from multiculturalism to assimilation

Sabina Greco¹, Cristina Goenechea Permisán²

¹ Doctoranda Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada, Granada, España

² Profesora Universidad de Cádiz, Cádiz, España

Recibido: 06/03/2018

Aceptado: 02/07/2018

Correspondencia: Cristina Goenechea. Facultad de Ciencias de la Educación, Avda. República Saharaui, s/n. CP 11519 Campus de Puerto Real, Puerto Real (Cádiz) España. E-mail: cristina.goenechea@uca.es

© Revista Internacional de Estudios Migratorios. CEMyRI. UAL (España)

Resumen

La gran cantidad de población con orígenes extranjeros que reside en Países Bajos desde hace décadas ha llevado a muchos cambios en el campo educativo a lo largo del tiempo. El presente artículo pretende analizar precisamente las políticas educativas que se han desarrollado en Países Bajos para atender el alumnado extranjero y las medidas que se han puesto en marcha para promover el éxito escolar de estos estudiantes. Se intentará comprender si los inmigrantes tienen las mismas oportunidades que los nativos en el acceso a la escuela, si participan de la misma manera o dejan de estudiar antes que los autóctonos, si tienen el mismo éxito que los nativos y por último si se asiste a un proceso de segregación entre holandeses e inmigrantes. Para ello, en primer lugar, analizaremos las características de los inmigrantes en Ámsterdam, el sistema educativo holandés, los modelos de integración planteados en Países Bajos y se tratará de explicar el porqué este país considerado durante mucho tiempo multicultural, con políticas dirigidas hacia la integración de los inmigrantes en el sistema escolar y en el mercado laboral, en los últimos 15 años ha perdido esta reputación y ha dejado el modelo multiculturalista para retroceder a un modelo asimilacionista.

Palabras Clave: diversidad cultural, políticas educativas, modelos de integración, multiculturalismo, Países Bajos.

Abstract

The large number of population with foreign origins residing in the Netherlands for some decades, has been leading to many changes in the educative field towards these people. This paper analyses, precisely, the education policies developed in the Netherlands to deal with foreign students and the actions provided to promote the academic success of these pupils. We will try to understand if immigrants have the same opportunities as native students in terms of access to school, if they participate in the same way or they leave the school before Dutch students, if they have the same academic success and if there is a segregation process among immigrants and native people. And first of all, we are hoping to have a better understanding of the traits of immigrants residing in Amsterdam, the Dutch education system, the integration models carried out in the Netherlands and the other aim is to explain why a country considered as an example of Multiculturalism for so long, with policies directed to immigrants' integration in the scholastic system and in the labour market, has been losing this reputation in the last 15 years, leaving the multiculturalist model and moving back to an assimilationist model.

Keywords: cultural diversity, education policies, integration models, multiculturalism, The Netherlands.

1. Introducción

Desde hace unas décadas la constante mundial migratoria, ha situado en un mismo espacio a personas de diferentes orígenes culturales. La globalización ha determinado nuevas relaciones entre los países y las personas y de ahí resulta evidente la necesidad de nuevas formas de convivencia social y civil en las relaciones entre diferentes grupos sociales y culturales.

La historia de la humanidad puede leerse como el transcurso de las migraciones nacionales e internacionales (Takeyuki, 2007). Lo que sí supone una novedad es la creciente conciencia de lo que ello supone. Es decir, una lucha sociopolítica por el reconocimiento de la existencia y convivencia de múltiples lenguas, identidades y religiones situadas en un mismo territorio (Esteban y Bastiani, 2010). Pensamos que ya Taylor (1992) se refiere a esto cuando habla de “políticas del reconocimiento”, entendiendo por “reconocimiento” aquellas prácticas sociales que más que asumir o tolerar lo diverso, lo estiman y lo valoran.

Los Países Bajos han sido durante décadas un ejemplo de multiculturalismo, entendido este como una política de aceptación y tolerancia en sociedades donde coexisten varias culturas. El multiculturalismo supone la expresión del pluralismo cultural y entre sus fundamentos se encuentran la no discriminación por razones de etnia o cultura y el reconocimiento de la diferencia cultural y del derecho que tienen los inmigrantes a ella. Sin embargo, como desarrollaremos a lo largo de este artículo, en los últimos 15 años, los Países Bajos han evolucionado hacia el asimilacionismo. Los representantes holandeses prefieren que los inmigrantes adopten la asimilación como estrategia de aculturación, mientras que suponen que la mayoría de los inmigrantes prefieren una estrategia de separación. Las indicaciones de que los inmigrantes desean mantener sus vínculos con su cultura e idioma se interpretan como una desviación de la situación deseada. La opinión pública en los Países Bajos tiende a una creciente impaciencia con los inmigrantes y el progreso de su adaptación a la sociedad holandesa (Vedder y Virta, 2015).

¿Qué barreras existen para los inmigrantes hoy? ¿Puede la escuela contribuir a reducir estas barreras y ayudar a los jóvenes inmigrantes a tener éxito en el país adoptivo? ¿Cuál es la situación de Países Bajos? El presente artículo intenta dar una respuesta a estas preguntas partiendo de la idea de que en primer lugar hace falta comprender la situación de los inmigrantes en el conjunto de la sociedad holandesa,

tanto desde el punto de vista histórico como en ámbitos tan importantes como la economía y la política. Por lo tanto el primer objetivo de este artículo es presentar el contexto económico-demográfico de los inmigrantes en Países Bajos con referencia también a Ámsterdam para mostrar en un segundo momento cómo funciona el sistema educativo holandés y los modelos de integración de los inmigrantes en Países Bajos. A continuación, se finalizará describiendo las medidas educativas puestas en marcha por el gobierno holandés para promover el éxito escolar de los alumnos inmigrantes.

2. Inmigrantes en Países Bajos y en la ciudad de Ámsterdam

Es mucha la literatura que desde una perspectiva histórica considera Países Bajos un estado con un flujo continuo de inmigrantes. El número crece en los años 60 y 70. Una primera categoría viene de las ex colonias por razones políticas, otros llegan sucesivamente por razones económicas. Los llamados “guest workers” proceden del área mediterránea, sobre todo de Turquía y Marruecos porque Países Bajos necesita mano de obra de bajo coste en la industria pesada (Lindo, 2000). Todos estos inmigrantes son llamados “allochthoneus population”, o sea de otros orígenes (Hermans, 2002: 184). El término no indica solo el origen extranjero sino también una condición de privación y desventaja. El tercer grupo está representado por refugiados procedentes de ex Yugoslavia, Somalia, Iraq, Afganistán, Irán, Ex Unión Soviética y Vietnam.

Según un informe anual sobre la integración a cargo del Centro de Estadística de Países Bajos¹, el 1 de enero de 2016, la población total de los Países Bajos era alrededor de 17 millones con un total de 3.8 millones de inmigrantes y de estos 2.1 millones de origen no occidental y 1.7 millones con origen occidental. Casi la mitad de los inmigrantes con un entorno no occidental son de segunda generación mientras de los que tienen orígenes occidentales el 60% ha nacido en Países Bajos, o sea son de segunda generación.

Los grupos no occidentales más grandes tienen orígenes turcos (397.000) y marroquíes (386.000), seguidos por grupos de migrantes surinameses (349.000) y antillanos (151.000). La migración en Países Bajos ha aumentado en la última década, debido a la creciente migración laboral de los nuevos estados miembros de la UE. Los

¹ CBS, Central Bureau of Statistics, <https://www.cbs.nl/en-gb>

polacos constituyen la mayoría de estos trabajadores migrantes, pero a partir de la abolición del permiso de trabajo obligatorio, también más búlgaros y rumanos se han establecido en Países Bajos.

Entre los inmigrantes hay también refugiados que se han asentado en Países Bajos. El Centro de Estadística considera refugiados a personas con orígenes afganos, iraquíes e iraníes o somalíes. En vista de los acontecimientos recientes, se incluyen también las personas de Siria y de Eritrea. Su número aumentó sustancialmente en 2014 y 2015 y el 1 de enero de 2016 había 44.000 personas sirias y 8.000 eritreas. El grupo de refugiados más grande en Países Bajos es de origen iraquí (56.000).

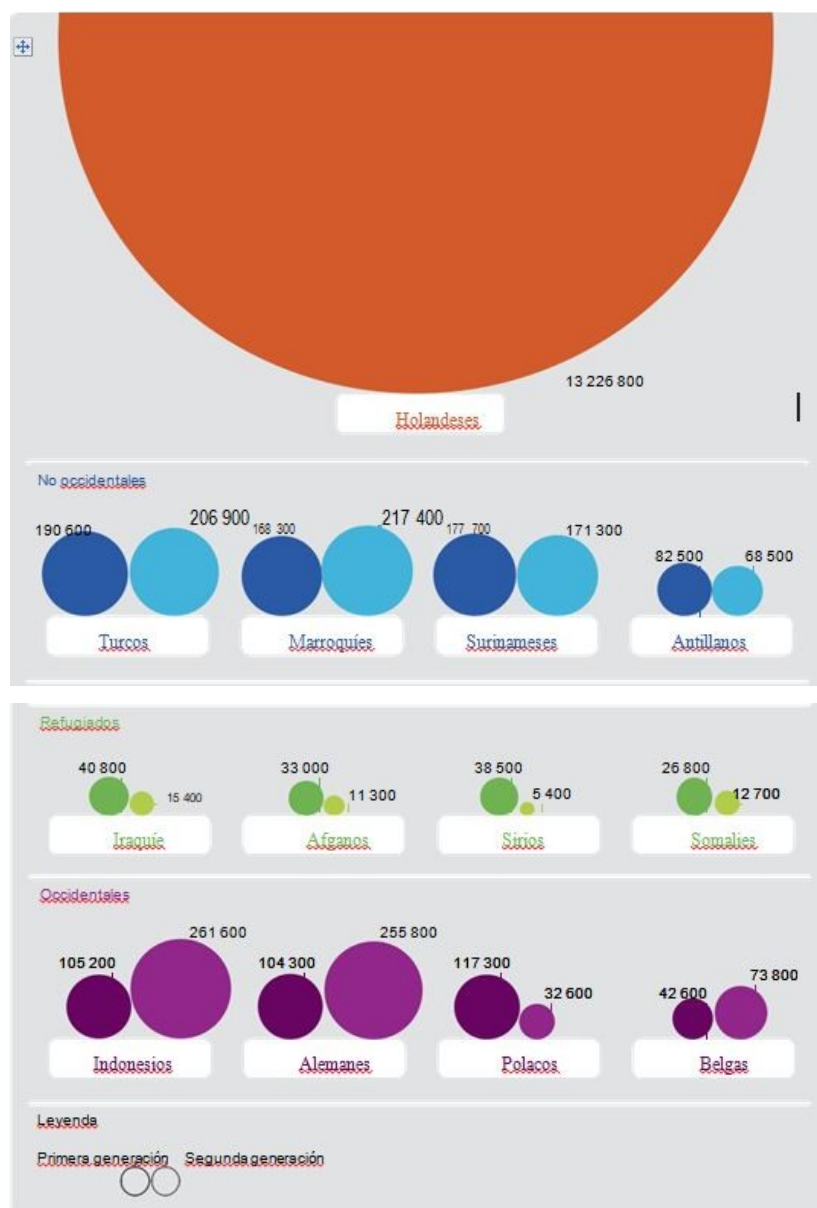


Figura 1. Población inmigrante en Países Bajos

Fuente: CBS, 2016

A continuación analizaremos la situación en la ciudad de Ámsterdam, capital de los Países Bajos y principal polo receptor de población extranjera en el país. Algunos expertos (Crull, 2015) describen esta ciudad al igual que otras como Londres o Bruselas, como contextos de super-diversidad. Son ciudades de mayoría-minoría, en las que el antiguo grupo mayoritario se ha convertido en una minoría. En estas ciudades, actualmente los hijos de inmigrantes no se integran en el grupo mayoritario o *mainstream*, sino en una gran amalgama de grupos étnicos.

Según un informe del Centro de Estadística del Ayuntamiento de Ámsterdam (Lindeman y Booi, 2015), la mayoría de los inmigrantes no son occidentales pero está creciendo mucho el número de inmigrantes de los países europeos.

Como se ha dicho anteriormente está creciendo el número de inmigrantes de Europa del este pero también la migración desde los países del sur de Europa a causa de la crisis económica y en particular en Ámsterdam hay muchos europeos que estudian o trabajan.

La mayoría viene de Europa del oeste (44% de todos los inmigrantes, alrededor de 38.500), después se sitúa la población procedente de sur de Europa (28%, 25.000 aproximadamente), Europa del Este (24%, 21.500 más o menos) y un pequeño grupo viene del norte de Europa (4%, 3.500 aproximadamente). Más de 114.000 inmigrantes europeos viven en Ámsterdam. A menudo se trata de algo temporal, de hecho de los que se habían establecido allí en 2004, ya en 2014 el 43% se habían ido. El número de inmigrantes que vive en Ámsterdam ha crecido desde 2004 un 41%. El crecimiento mayor fue en 2007 con el 38% y sobre todo debido a los que vienen del Este de Europa (de 2007-2014 el 80%) y sur de Europa (de 2007-2014 del 56%). Además solo en el año 2014 los del sur de Europa han crecido el 8% con respecto a la media que es del 5% y están aumentando también los del Este.

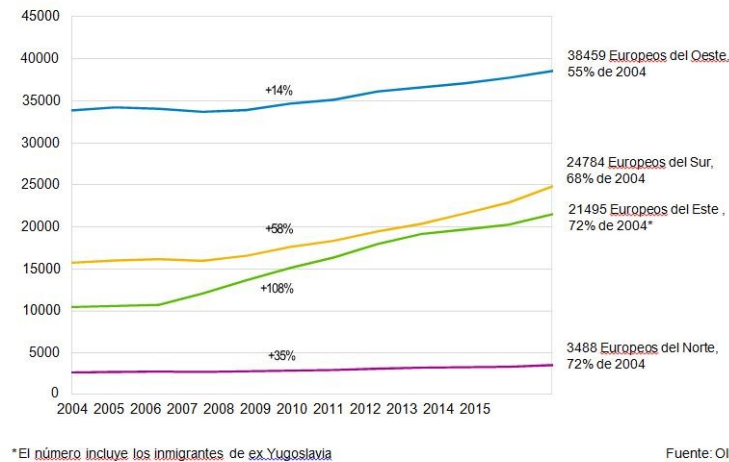


Figura 2. Inmigrantes Europeos en Ámsterdam 2004-2015

Fuente: OIS, 2015

Por ejemplo hay más de Polonia, Bulgaria y Rumania y muchos vienen también de la ex Yugoslavia, aunque éstos habían venido ya en los años 90, pero con la anexión de Eslovenia y Croacia a la Unión Europea se produce un incremento de esta población. A partir del inicio de la crisis económica, hay muchos inmigrantes del sur de Europa, por ejemplo, ha crecido el número de griegos pero ha crecido mucho también el número de italianos (de 2008 a 2015 +60%), y en el mismo período, franceses (+44%) y españoles (+62%), con la excepción de los portugueses (+16%).

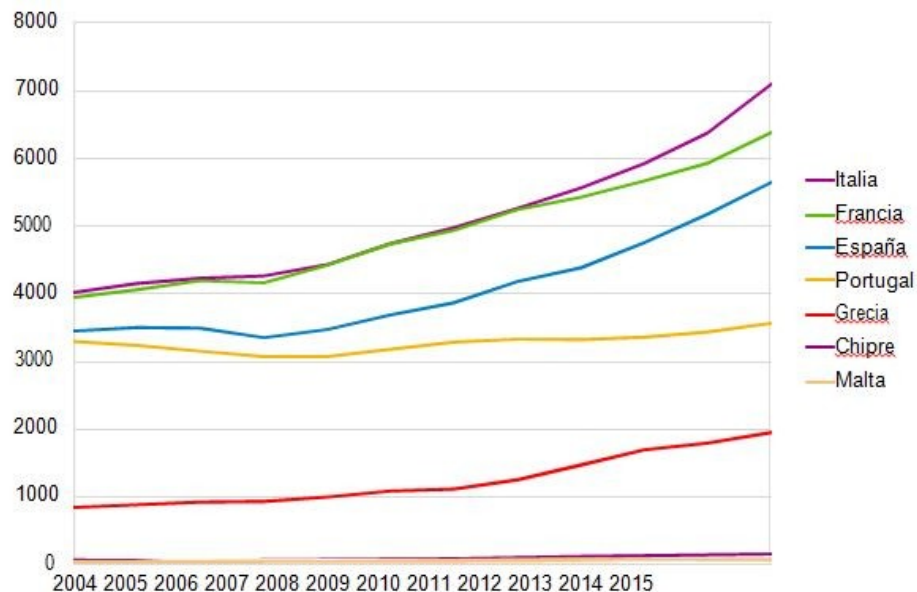


Figura 3. Inmigrantes en Ámsterdam procedentes del sur de Europa 2004-2015

Fuente: OIS, 2015

Hay un incremento también del número de inmigrantes del norte y del oeste de Europa pero mucho menos respecto a los del sur de Europa. Entre los del norte hay más suecos (38%) y entre los del oeste vemos que el número de irlandeses (27%) y británicos (24%) está creciendo y el número de alemanes y austríacos es el más bajo (6%, 10%).

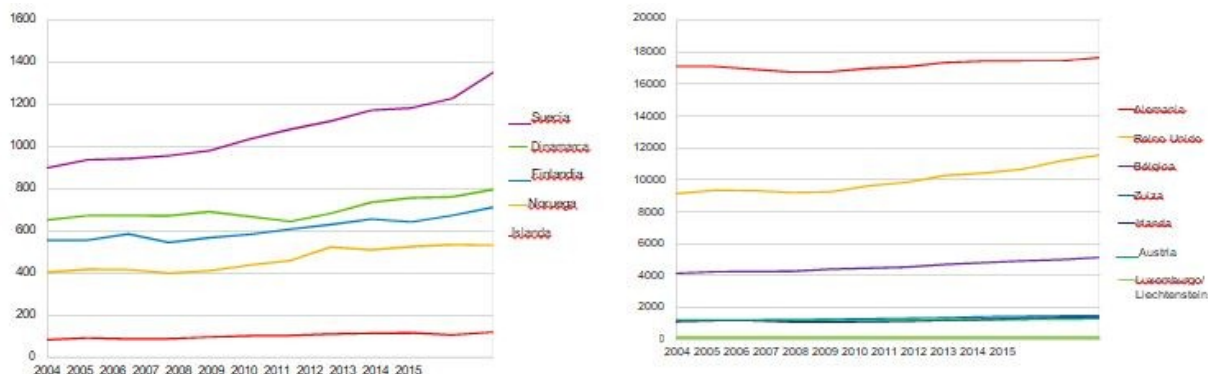


Figura 4. Inmigrantes en Ámsterdam procedentes de Europa del norte y Europa occidental

Fuente: OIS, 2015

Ámsterdam es la ciudad más popular para el negocio entre los europeos del sur y en general hay más inmigrantes que en las otras ciudades mayores como Rotterdam y Utrecht mientras que también en La Haya hay muchos inmigrantes que vienen más del centro y este de Europa.

2.1 Trabajo e ingresos

Realizar un trabajo remunerado también contribuye a la integración en la sociedad holandesa. Resulta que las personas con un origen no occidental participan con menos frecuencia en la mano de obra ocupada que los que vienen de los nuevos países de la UE o los nativos holandeses.

La participación laboral de las mujeres viene favorecida en la sociedad holandesa y las mujeres de Surinam o Antillas se emplean con más frecuencia que las mujeres turcas o marroquíes.

En 2015, un inmigrante no occidental tenía tres veces más probabilidades de estar desempleado con respecto a un holandés y tenía un 50% menos de probabilidad de encontrar un empleo que alguien de los nuevos estados miembros de la UE. Un alto nivel de educación tiende a reducir el riesgo de desempleo.

Entre las personas de orígenes no occidentales de mayor educación, el desempleo es menos de la mitad que la de los que tienen una formación inferior dentro del mismo grupo. Sin embargo, los inmigrantes no occidentales con un alto nivel de instrucción tienen dos o tres veces más probabilidad de estar desempleados que un holandés con el mismo grado de formación.

El 22% de los que tienen un entorno no occidental con una edad entre los 15 y los 25 años de edad están desempleados, frente al 9% de los jóvenes nativos holandeses. Desde 2008, el desempleo entre los jóvenes de orígenes no occidentales ha aumentado más que entre los jóvenes nativos.

En el caso de Ámsterdam, resulta que la capital atrae a los inmigrantes ricos más que otras ciudades y los ingresos de los inmigrantes son más altos que la media de la ciudad pero cambia según el grupo de inmigrantes. Entre los europeos, los búlgaros son los últimos, en cambio los del norte y el oeste ganan más, y los del sur de Europa están sobre la media. La posición de los ingresos es mejor en Ámsterdam que en las zonas rurales pero es un poco más baja que en La Haya. Muchos inmigrantes tienen en Ámsterdam su propio negocio (uno de cada 5) como principal fuente de ingresos. En Ámsterdam el 5% más o menos de los inmigrantes disfruta de asistencia social y en general los inmigrantes europeos tienen una posición favorable si la comparamos con la de los inmigrantes no occidentales, a excepción de los búlgaros.

	Amsterdam	Rotterdam	La Haya	Utrecht	Países Bajos
Europa del Norte	17	15	13	13	13
Europa del Este	28	27	28	25	23
Europa del Oeste	16	17	14	12	13
Europa del Sur	16	21	18	19	16
total inmigrantes europeos	19	22	20	17	16
Total	20	21	19	13	12

Figura 5. Inmigrantes Europeos más pobres a nivel nacional, 2012 (porcentaje)

Fuente: CBS; OIS, 2014

Un niño de cada 5 crece en pobreza y entre los inmigrantes del este estamos hablando de un tercio mientras entre los inmigrantes del sur de Europa son los niños griegos los más pobres (Lindeman y Booi, 2015).

3. Modelos de integración de los inmigrantes desarrollados en Países Bajos.

El artículo, como ya se ha adelantado, se propone analizar, después de haber fotografiado la situación y las características de los inmigrantes en Países Bajos y Ámsterdam, los modelos de integración de los inmigrantes. Cada país asiste a un aumento de la inmigración y esto ha llevado a la formación de unos modelos de integración de los inmigrantes para crear unas condiciones de convivencia social y civil. Estos modelos son muy teóricos y han llevado a muchas críticas pero aunque muchos estudiosos hayan subrayado su inadecuación, éstos han orientado muchas políticas y todavía pueden dar algunas sugerencias. Según el sociólogo holandés Entzinger² (2006), los modelos tienden a simplificar demasiado la realidad y no pueden describir los cambios que se manifiestan durante los años y los distintos enfoques de cada país. Por lo tanto, según Entzinger, los modelos son reductivos en comparación con la complejidad de las políticas. Los modelos están muy relacionados con el momento histórico en que se desarrollan y con el tipo de política que se da respecto a las minorías étnicas en cada momento. Además, la evolución de los modelos no es lineal; a veces pueden darse dos o más al mismo tiempo en una sociedad y otras veces puede que existan retrocesos (Goenechea, 2004).

La diferente concepción de lo que significa la integración de los inmigrantes se encuentra en la base de las diferencias entre los modelos teóricos y en los distintos enfoques políticos y académicos de la cuestión migratoria. ¿Significa emancipación socio-cultural, participación socio-económica, adaptación socio-cultural o buena ciudadanía? ¿La integración debería implicar a las minorías, a los extranjeros o a los que tienen origen extranjero? ¿Se refiere a factores socio-económicos o factores socio-culturales y cuál sería la relación entre éstos? ¿Significa que Países Bajos se ha convertido en una sociedad multicultural o más bien que una perspectiva de multiculturalidad tiene que ser evitada? El desarrollo de la política de integración de los inmigrantes está marcada por una discontinuidad (Entzinger, 2006). Una vez cada diez años más o menos surge una nueva política o “marco” que propone una manera diferente de definir la integración, categorizando los grupos interesados y con distintos modos de resolver este asunto y diferentes perspectivas normativas sobre la diversidad en la sociedad holandesa. Ha habido muchísimos cambios en los últimos 10 años en las políticas de integración y el éxito electoral de los partidos anti-inmigración tiene que ver

² Profesor de Estudios Migratorios e Integración, Universidad Erasmo de Rotterdam; ex Presidente (1994-2002) de la Comisión de Investigación sobre la Migración de la Asociación Sociológica Internacional.

en Países Bajos con un retorno a una línea dura de asimilacionismo (como en Francia en los años 90) dejando el enfoque multiculturalista. A continuación desarrollaremos con más detalle esta evolución temporal de las políticas desarrolladas en Países Bajos:

- Política años 70: hasta los años 70, la presencia de los inmigrantes (guest workers y gente de las colonias) era considerada temporal y por lo tanto se había pensado en una política “ad hoc” para ellos. Comienzan a organizarse programas de Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP, lo que en España se conoce como ELCO) para los hijos de los inmigrantes con el objetivo de prepararles para regresar a su país. Esta fase de negación estaba basada en la opinión de que Países Bajos no era y no habría debido ser un país de inmigración.
- Política años 80: Un primer cambio fue a finales de los 70, principio de los 80 cuando se asume ser un país de inmigración. A los inmigrantes se les llamó minorías étnicas y transformaron la política de “guest worker” en una política de integración de las minorías basada en un modelo de multiculturalismo en términos de participación y también de emancipación socio-cultural. Se trata del reconocimiento legal del derecho a la diferencia, o sea el derecho de desarrollar su identidad cultural y religiosa. En Países Bajos la sociedad en el pasado estaba dividida en “pilares”, es decir verticalmente según la fe religiosa y por lo tanto no según las clases sociales. Cada comunidad religiosa, constituía un pilar organizado según su estructura funcional: escuelas, hospitales, periódicos, sindicatos, canales de radio y televisión. De esta manera, los distintos grupos de la sociedad podían coexistir, sin necesidad de compromisos sobre su identidad, gracias a una estrategia de autonomía de los distintos grupos y de acuerdo político. La idea principal era la ausencia de intervención de la política en la expresión identitaria de los grupos. Cuando en 1983 el gobierno holandés tuvo que pensar en un nuevo modelo de integración de los grupos minoritarios, decidió coger el viejo modelo a “pilares” usado en los siglos anteriores por católicos y protestantes y donde el gobierno habría desarrollado un papel de mediador de la desventaja social. Nació así un modelo multicultural, que no pedía la asimilación de los extranjeros y donde cada uno podía expresar su identidad. En ese momento había una sociedad dispuesta y flexible hacia las nuevas

tradiciones y costumbres. Así nacieron mezquitas, escuelas, canales televisivos islámicos y, los Países Bajos, aunque existían algunos partidos anti inmigrantes, parecía gestionar la situación (Entzinger, 2006).

- Política años 90: los problemas empezaron a mostrarse al comienzo de la década. Un informe de 1989 del Netherlands Scientific Council for Government Policy³ señalaba que la política multicultural no había conseguido evitar la marginalización de los inmigrantes y había creado unas clases étnicas segregadas. Al mismo tiempo, se levantaron algunas voces de oposición a la política holandesa. Primero, en 1991 Bolkestein, líder del partido liberal y ministro de defensa, en un artículo declaró que la cultura islámica era inconciliable con la holandesa. El gobierno entonces se dirigió hacia políticas que aspiraban a la integración en la sociedad holandesa. Este cambio indicó que la atención ya no era hacia un enfoque que miraba a la emancipación de las minorías sino a la participación socio-económica de los inmigrantes como ciudadanos o ‘allochthonous’ (Scholten, 2011a). Más que categorizar a los inmigrantes en un grupo según sus rasgos etno-culturales, fueron categorizados según su ascendencia extranjera. Mejorar la participación socio-económica significaba mejorar también la situación socio-cultural. El gobierno dejó a los municipios la tarea de crear las políticas de integración y el gobierno mantuvo solo un papel de control. Proponer de nuevo un modelo a “pilares” en una sociedad laica puede ser una de las razones por la que comenzó esta insatisfacción hacia las políticas multiculturales. En resumen, podemos decir que durante los años 90 la posición del gobierno era contradictoria y mientras por un lado se seguía operando en contra de formas de discriminación hacia los inmigrantes, por el otro se retrocedía. Por ejemplo, en 1997 se revoca la posibilidad de conseguir la doble ciudadanía en las prácticas de naturalización (Entzinger, 2003). En este periodo de confusión, la atención pasó de los derechos de las personas a sus responsabilidades hasta llegar a la culpabilización de las minorías, culpables de estar en una posición de desventaja porque se les consideraba poco propensos a la integración.

³ Órgano independiente de investigación, en el que se apoya el gobierno holandés, conocido por las siglas WRR. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (1989), Minderhedenbeleid, The Hague: Staatsuitgeverij.

- Política años 2000: El año 2000 fue muy turbulento. El científico Paul Scheffer declaró⁴ que el reconocido modelo multiculturalista holandés había sido un fracaso y esto condujo a un debate en el Parlamento donde se afirmaba que las relaciones entre los ciudadanos eran problemáticas. A partir de entonces se llegará a la intolerancia hacia el diverso, el musulmán sobre todo. Fue así que Pim Fortyn, político hostil al Islam, y su partido Lista Pim Fortuyn (LPF) ganaron las elecciones en 2002 (Scholten, 2011a) y pusieron en marcha una política de integración asimilacionista donde los inmigrantes tenían que integrarse en la sociedad holandesa y respetar las normas y los valores del país. Fortyn fue asesinado en mayo de 2002, nueve días antes de las elecciones que lo daban como probable líder del partido más importante en el Parlamento. Poco después, el director de cine holandés Theo Van Gogh, conocido por su visión crítica del Islam, también fue asesinado. A partir de entonces todos los partidos fueron modificando su programa sobre temas como inmigración e integración. Así fue tomando forma una política de integración “New style”, que pone el énfasis en la cohesión sociocultural de los inmigrantes en la sociedad holandesa. Mientras la política de integración de los años anteriores había subrayado la “ciudadanía activa”, la política “New Style” se focalizó sobre la “ciudadanía común” de los inmigrantes, que significa que la unidad de la sociedad está basada en lo que sus miembros tienen en común, que las personas hablen holandés y que respeten las normas holandesas, por lo tanto tenía rasgos asimilacionistas. Las diferencias socio-culturales que persistían eran consideradas un obstáculo para la integración, lo que importaba era mantener la identidad nacional y social de la sociedad holandesa (Scholten, 2011b). En 2004 el gobierno dejó de financiar el programa de lengua y cultura de origen para los hijos de inmigrantes (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2016; Van Nispen, 2012). En 2007, con el Acta de integración cívica, los inmigrantes tienen que seguir cursos de integración cívica. La ley de 2007 establece como requisito la superación de un examen (muy caro) para obtener el permiso de residencia tanto temporal como permanente, para los que no vienen de países europeos (Entzinger, 2004). Sin embargo algunas nacionalidades no tienen que superar

⁴ Scheffer, P.(2000), ‘Het multiculturele drama’, *NRC Handelsblad*, 29 de enero.

el test: Canadá, USA, Japón por ejemplo, lo que en la práctica significa reducir la entrada de inmigrantes sobre todo musulmanes, seleccionando solo a los más “culturalmente asimilables” o a aquellos que proceden de las naciones con más poder económico y político.

La vuelta al asimilacionismo (Joppke y Morawska, 2003) en las políticas de integración fue menos explícita en el período 2007-2010, cuando el Partido Laborista estaba en el gobierno nacional. Posteriormente, la coalición de centro-derecha guiada por el ministro Rutte que llegó al poder en 2010, promovió de nuevo la asimilación, la identidad nacional y la “Dutchness” (Scholten et al., 2015). En realidad no se hizo mucho en este sentido. Los nuevos políticos se están alejando de esta área focalizando más la atención en limitar la inmigración, con la excepción de los flujos altamente especializados. De todas maneras es más fácil decirlo que hacerlo, ya que muchos inmigrantes vienen de otros países de la Unión Europea y estos flujos no se pueden realmente controlar (Scholten et al., 2015).

Así asistimos a un desarrollo de las políticas de integración que pasan de un enfoque multiculturalista a uno “monocultural” y se está imponiendo un culturalismo en todos los discursos tanto en política como a nivel académico, aunque de manera contradictoria se sigue hablando de políticas antidiscriminatorias. Un país que durante mucho tiempo ha sido considerado como ejemplo de multiculturalismo y de respeto por la diversidad cultural, en pocos años ha vuelto a un modelo asimilacionista. ¿Qué ha pasado? Para Enzinger (2006) una de las explicaciones hay que buscarla en el aumento de los inmigrantes, ya que la promoción de la diversidad cultural se puede hacer hasta que las minorías no se conviertan en mayorías. Además, como muchos inmigrantes han empezado a participar más en la sociedad, para los holandeses ha sido como una amenaza hacia su cultura y sus valores y por eso sienten nostalgia por su identidad y piensan que hay que preservarla.

La explicación del aumento del antagonismo hacia los inmigrantes y la vuelta al asimilacionismo tienen dos explicaciones: una se refiere a los intereses económicos y la otra a los diferentes valores e identidades. Estas explicaciones corresponden a las teorías del conflicto realista (Blalock, 1967; Sherif y Sherif, 1969) y a la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979). Las dos teorías subrayan el impacto de las características del contexto social sobre el cambio de reacciones hacia las minorías étnicas. Siguiendo

estas teorías, destaca que el contexto ideológico y estructural es fundamental para entender las actitudes de las personas hacia las minorías étnicas. La teoría del conflicto realista postula que los grupos tienden a tener una mayor fricción entre sí cuando están en competencia por los recursos económicos y materiales. De esta manera se tiende a proteger los intereses del grupo de pertenencia o ingroup (nosotros) y en consecuencia se activa un comportamiento discriminatorio hacia el outgroup (ellos) (Coenders y Scheepers, 1998). En cambio la hipótesis central de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) es que los miembros del ingroup tratarán de encontrar aspectos negativos del outgroup mejorando así la imagen de sí mismos. Para Fortuyn, el problema de la sociedad multicultural tenía que ver con el Islam e insistió en que éste podía amenazar la sociedad y la cultura holandesa. Para los medios de comunicación el Islam se convirtió en el símbolo de los problemas relativos a las minorías y de ahí la discusión sobre la importancia de asimilar turcos y marroquíes (Coenders et al., 2008).

4. Desarrollo de una política educativa de atención a la diversidad cultural en Países Bajos

El éxito de la integración de los inmigrantes es fundamental para asegurar la cohesión social en los países receptores. Los inmigrantes aportan capital humano y pueden contribuir a la riqueza económica y a la diversidad cultural del país de acogida. Y ya que la educación tiene un papel muy importante en este sentido, nos preguntamos cómo atiende la educación a la diversidad cultural. En los siguientes apartados veremos primero cómo funciona el sistema educativo holandés y luego las medidas puestas en marcha por Países Bajos.

4.1. Características del sistema escolar holandés

Uno de los pilares del sistema educativo holandés ha sido siempre la libertad para elegir una escuela acorde a las preferencias religiosas o ideológicas de cada uno, sin coste adicional (Crull y Holdaway, 2009). El artículo 23 de la constitución holandesa se refiere a la libertad en la educación e institución educativa y concede libertad de organización a las escuelas. En consecuencia, hay una gran variedad de Institutos privados basados en diferentes principios religiosos o pedagógicos/didácticos que reciben dinero del gobierno. Hay 44 escuelas islámicas en Países Bajos a las que asisten el 6% de estudiantes turcos y marroquíes (Herweijer, 2008). Todas las escuelas

enseñan el mismo plan de estudios, y las tasas escolares son muy bajas o inexistentes. Pero aunque, en principio, los padres inmigrantes pueden enviar a sus hijos a una escuela primaria en un barrio de clase alta sin coste adicional, en la práctica, generalmente los envían a las escuelas de su propio vecindario (Crull y Holdaway, 2009).

Las escuelas están orgullosas de tener autonomía y en los últimos años está aumentando. El Ministerio de Educación ha puesto unos estándares de calidad que los Institutos deben cumplir, incluyendo las competencias y la formación de los profesores, los objetivos y el número mínimo de horas de instrucción. Esta libertad existe desde 1848 y a partir de 1917 se aprobó un apoyo del estado para los institutos tanto públicos como privados. El resultado es que un tercio de las escuelas primarias y un quinto de las secundarias son privadas. Las escuelas se dividen en públicas, privadas, internacionales, especiales (para alumnos con necesidades especiales). Las escuelas públicas son tradicionales o siguen un determinado método (Montessori, Steiner, etc.). La mayoría de las escuelas privadas tienen una orientación religiosa, sobre todo católica o protestante y están dirigidas por una iglesia o una fundación. El 35% de las escuelas son públicas, el 29% católicas, el 27% protestantes y el resto son escuelas privadas que basan la enseñanza en principios educativos específicos. Todas las escuelas (excepto algunas escuelas internacionales) reciben subvenciones por parte del gobierno. Dos tercios de los estudiantes eligen la escuela privada y el número sigue creciendo con los años. Se ha comprobado que la calidad de las escuelas privadas es más alta y también los resultados de los alumnos son mejores (Patrinos, 2010).

En Países Bajos la escuela tiene más autonomía que en otros países, incluyendo la construcción y uso de infraestructuras, la autonomía para contratar a los profesores y cuánto pagarles, el uso de material didáctico, el currículum y cómo usar el dinero que reciben del gobierno. Los institutos privados pueden imponer requisitos basados en la identidad religiosa, ideológica y pedagógica (Herweijer, 2009: 39-40).

El papel del gobierno es marginal; financia a los institutos, organiza y supervisa los exámenes, inspecciona las escuelas y da material a las familias (Wößmann et al., 2007a, 2007b). Por otro lado toda esta autonomía ha causado una fuerte competitividad entre las escuelas y ha desalentado la colaboración.

La Inspección evalúa las escuelas en varios periodos del año tomando en consideración los resultados de los estudiantes, los informes de las escuelas sobre la

calidad y los objetivos, los profesores, el clima en la escuela, las señales de desviación del rendimiento normal y los problemas particulares que surgen. En función de todo ello, puede clasificar la escuela como “muy débil”, “débil”, “suficiente” y “buena”. En 2007, el 14,1% de las escuelas primarias de las mayores ciudades (Ámsterdam, La Haya, Rotterdam y Utrecht) fueron clasificadas con bajo rendimiento; solamente en Ámsterdam un quinto de las escuelas primarias estaban en esta categoría, aunque la proporción de escuelas en barrios con desventajas ha bajado al 16,9%. Se ha notado también que en estas escuelas falta un equipo de profesores de alta calidad. Las escuelas que son consideradas muy débiles se ponen bajo una estricta supervisión y tienen dos años para alcanzar una calidad adecuada. Si al término de estos dos años no se ha alcanzado una calidad adecuada se puede conceder un año más pero solo donde hay una expectativa de mejora realista y si no la Inspección tiene el poder de cerrarlas. En enero de 2009, 125 de 7199 escuelas primarias fueron consideradas muy débiles y solo en 9 casos la mejora no fue suficiente. Para 6 de éstas, la Inspección concedió un año más y para las otras 3 se consideró que no había una expectativa de mejora.

4.2 Estructura del sistema educativo de Países Bajos

El sistema educativo holandés establece métodos de selección de los estudiantes ya después de la primaria según su nivel académico. Traag y Van der Velden (2008) explican que la escuela es obligatoria de 5 a 18 años y el nivel en la primaria es bueno. Al final de la primaria, cuando los niños tienen 12 años, los institutos aplican un test preparado por el “National Institute for Test Development” (CITO) para medir el rendimiento de cada estudiante. Según los resultados del test, y las recomendaciones de los profesores se aconseja a los padres el tipo de instituto secundario al que deberían asistir sus hijos. A los 12 años, después de la primaria, los alumnos tienen como posibilidad la “vocational education” (PRO) que prepara para trabajos manuales y tres tipos de escuela secundaria: “pre vocational secondary education” (VMBO) que dura 4 años y prepara para la “upper secondary vocational education”; la “senior general secondary education” (HAVO) de 5 años y sirve para la “high vocational education” y la “pre-university education” (VWO) que dura 6 años y permite el acceso a la universidad.

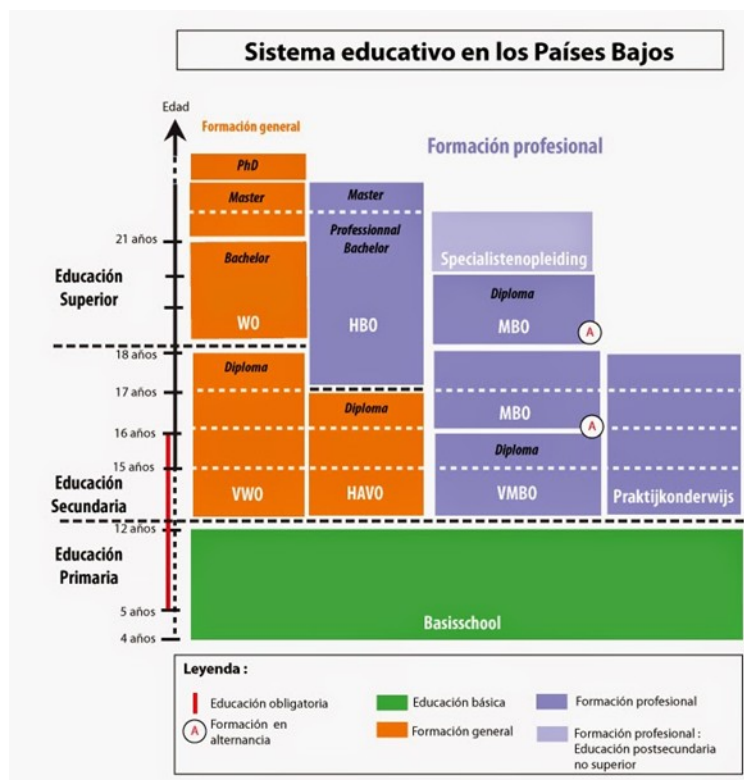


Figura 6. Sistema educativo en los Países Bajos

Fuente: <http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/dutch-system/>

Los estudiantes de origen extranjero logran con menor frecuencia el acceso a los itinerarios académicos más prestigiosos socialmente. En el momento de la selección de escuela secundaria, los hijos de inmigrantes en general aún terminan en las vías inferiores del sistema secundario. Por ejemplo, en el caso de los marroquíes, al final de su educación primaria, alrededor de un tercio se sitúan en las zonas más bajas de educación secundaria. Muchos niños reciben una recomendación de la escuela para una escuela técnica, y muchas niñas se dirigen a una escuela vocacional para el servicio de limpieza o sastrería. Esto significa que no pueden ir a una clase intermedia en la escuela secundaria y se les envía directamente a la formación vocacional. A la edad de 12 años, sus futuras carreras escolares ya están bastante determinadas (Crull y Holdaway, 2009).

4.3 Políticas para mejorar la atención educativa a los inmigrantes

A continuación recogemos las medidas desarrolladas en Países Bajos para promover el éxito escolar de los estudiantes inmigrantes y en general de todos aquellos con desventajas:

- Existe un programa de pre-escuela gratuito en colaboración con la primaria para niños de 2,5 a 4 años para aprender el holandés jugando. Los programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE) en la actualidad son el núcleo de la política de compensación educativa en los Países Bajos. Ofrecen actividades compensatorias institucionales a niños pequeños que carecen de estimulación educativa en el entorno familiar. Se dirigen a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de origen inmigrante. Pretenden prevenir y combatir las desventajas educativas que resultan de factores sociales, económicos y culturales desfavorables del entorno familiar de los niños (Driessen, 2018). A partir de enero de 2018 este programa ha dejado de ser gratuito, con lo que desaparece la principal herramienta de compensación educativa de la que se beneficiaban muchos alumnos de origen extranjero.
- Se dispone de dinero extra para los estudiantes con un contexto de desventaja. En la primaria el dinero se concede a las familias con un nivel cultural muy bajo. En 2008 fueron 314 millones y representó la mitad del dinero total que el gobierno asignó para desventajas educativas (Herweijer, 2009). La escuela secundaria recibe dinero según el número de estudiantes inmigrantes que viven en áreas con carencias y en 2008 fueron concedidos 72 millones de euros. Las escuelas obtienen casi el doble de la suma de dinero para un niño con antecedentes de inmigración que para un hijo de padres nativos de origen de clase media o alta. A través de este mecanismo, se han invertido cientos de millones de euros en educación para los hijos de inmigrantes en los últimos 25 años (Crull y Holdaway, 2009).
- Se realizan políticas para mejorar la calidad del idioma holandés y la aritmética con la introducción de niveles de referencia y competencias básicas para los estudiantes.
- Hay políticas para reducir el abandono de los estudios. Las medidas de prevención incluyen un programa de guía en la carrera, transiciones más ligeras en la secundaria, la mejora del apoyo y la colaboración con otras agencias.
- Políticas para aumentar la escuela obligatoria hasta los 18 años para los estudiantes que no hayan conseguido una calificación básica.

- Promoción de una integración social y una participación activa (Herweijer, 2009).
- La presencia de “Care and advice teams” que ofrece ayuda en orientación y bienestar social a los estudiantes de secundaria a partir de 2011.
- No hay que pagar matrícula en la escuela obligatoria, incluso en el caso de las escuelas privadas, que en su mayor parte reciben financiación del estado. Todo tipo de contribución es de tipo voluntario.
- Todos los padres reciben un subsidio para el hijo hasta que cumpla los 18 años.

Según un estudio de OCDE (2010) algunas medidas para los estudiantes inmigrantes siguen siendo un reto:

- El objetivo político de reducir la segregación entre nativos holandeses e inmigrantes en la escuela primaria. En 2006 se introdujo un requisito legal, es decir que los consejos escolares y los municipios tienen que consultarse entre ellos para una distribución más equilibrada de estudiantes en las escuelas.
- La importancia de involucrar a los padres inmigrantes. Se instaló una plataforma para padres de minorías étnicas en 30 municipios para contactar a los padres desde los grupos de inmigrantes.
- Clases intensivas de holandés en la primaria. Algunas escuelas al final de la primaria ofrecen a los estudiantes un año extra para mejorar el idioma y favorecer el paso a la secundaria.
- Promoción de la integración a través del deporte (Ministry of Youth and Families, 2007).

4.4 Escuela infantil

Aunque la escuela es obligatoria a partir de los 5 años, la mayoría de los niños en Países Bajos empiezan la escuela primaria a los 4. Para los niños menores de 4 hay un programa de pre- escuela a partir de 2 años y medio. En 2006 el 63% de los niños holandeses de 2,5 a 4 años asistía a una pre-escuela y eran más holandeses que inmigrantes (Broekhof, 2006). Estos programas de pre-escuela (2,5 – 4 años) y principio de escuela (4 y 5 años) se introdujeron en 2000 para combatir las desventajas para los

niños inmigrantes, para que pudieran aprender el holandés y las habilidades de aritmética antes de empezar la escuela primaria.

Broekhof (2006) habla de calidad de pre-escuela baja y de docentes no especializados ni cualificados y hay mucha rotación de personal. Además hay una parte importante de niños con desventajas que no participan en estos programas. Deberían incrementarse estos esfuerzos para comunicar a los padres de estos niños la importancia de estos programas para sus hijos. Los principales objetivos de estos programas son prevenir la segregación, reforzar la calidad de la educación pre escolar y establecer una conexión con la escuela primaria. Además las escuelas que tienen muchos inmigrantes pueden contratar a docentes pertenecientes a los grupos étnicos minoritarios para entender mejor las necesidades de los niños y servir como puente para entender el lenguaje y la diversidad cultural. Si se interviene lo antes posible se ha comprobado que se pueden reducir más las desventajas a nivel lingüístico, cognitivo y social entre niños inmigrantes y nativos (Broekhof, 2006).

4.5 Abandono de los estudios

Muchos inmigrantes abandonan los estudios en la secundaria. Por esta razón en 2007/08 la escuela obligatoria se amplió de los 16 a los 18 años para los alumnos que no habían logrado una calificación básica. El bajo nivel educativo es una barrera para entrar en el mercado laboral para los inmigrantes. Aunque los inmigrantes con un bajo nivel educativo están disminuyendo (sobre todo para los inmigrantes occidentales), sigue siendo alto el número de inmigrantes no occidentales con un bajo nivel de instrucción (49% de jóvenes turcos y 39% de marroquíes) (Leeuwen et al., 2008).

En colaboración con los municipios, escuelas y varios institutos, el gobierno ha puesto varios tipos de apoyo extra para reducir el abandono, uno por ejemplo es el programa “*care and advice teams*”. De esta forma las escuelas trabajan con varios entes para ofrecer un sostén extra a los estudiantes con dificultades emocionales, de comportamiento o de aprendizaje y así poder prevenir el abandono. También algunos estudiantes inmigrantes de secundaria reciben una ayuda por parte de un mentor que ofrece orientación. El gobierno ha puesto mucha atención en involucrar también a las familias en la educación de los niños porque a pesar de todas estas ayudas hay mucho abandono escolar de los estudiantes inmigrantes. Los padres pueden ayudar a combatir el abandono y mejorar el aprendizaje del idioma. En 2006 fue establecida una

Plataforma para Padres de Minoría Étnica (PAOO) para promover una colaboración entre los padres inmigrantes del país, para darles información, ayudar a los docentes a comprender mejor el contexto social y cultural de las familias inmigrantes. En general las escuelas y los municipios realizan muchas iniciativas para involucrar a las familias en la educación de los hijos y también cursos de holandés gratuitos. Un estudio identifica problemas de comunicación de las familias como principal obstáculo porque los padres no consiguen un nivel adecuado de holandés, no conocen el sistema educativo holandés y tienen una baja autoestima (Smit et al., 2007). Algunos padres se quejan porque no son bien acogidos por parte de los profesores durante las reuniones (Smit et al., 2007; Smit y Driessen, 2007), no pueden expresar su opinión como los padres holandeses en los canales oficiales escolares y no están representados por ejemplo en los consejos escolares.

4.6 Regulación política para reducir la segregación en la educación

El sistema educativo juega un papel fundamental para dar respuestas a las necesidades de los inmigrantes y para promover su integración. Un elemento clave en la educación ha sido la estrategia de definir algunos pasos para reducir la concentración étnica y la segregación. La distribución de los estudiantes inmigrantes está concentrada en determinadas escuelas de cuatro principales ciudades (Ámsterdam, La Haya, Rotterdam, y Utrecht). A partir de 2006 se busca una distribución más equilibrada de los estudiantes en las escuelas. Las escuelas públicas tienen que aceptar a todos los estudiantes si tienen espacio pero algunos ayuntamientos han sugerido a las escuelas poner un límite en el porcentaje de estudiantes de minoría étnica. Otra medida para reducir la segregación en las escuelas es el Centro Nacional de Conocimiento para escuelas mixtas (*Kenniscentrum Gemengde Scholen*) que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. El Centro Nacional de Conocimiento para Escuelas Mixtas se fundó en 2007 y sus dos funciones principales son la difusión del conocimiento y el impulso a la acción.

La diseminación del conocimiento significa que el Centro de Conocimiento transfiere los conocimientos disponibles y genera nuevos conocimientos (por ejemplo, a través de la investigación y el debate). Esto significa que es un centro de experiencia que actúa como un centro de intercambio de información: crear y mantener una base de

datos con información extensa sobre la prevención de la segregación escolar y la facilitación del diálogo y la integración.

Impulsar la acción significa que el Centro de Conocimiento alerta a los municipios, grupos de padres, escuelas y juntas escolares sobre la importancia del tema y la urgencia de tomar medidas. Además de eso, el Centro también tiene como objetivo capacitar a los participantes para combatir la segregación y promover la integración en las escuelas.

El objetivo del Centro de conocimiento es hacer circular el conocimiento sobre la segregación escolar entre las áreas de investigación, políticas y prácticas. Para alcanzar ese objetivo, el Centro Nacional de Conocimiento para Escuelas Mixtas:

- Organiza reuniones nacionales, regionales y locales para municipios, padres, escuelas y sus juntas;
- Escribe y publica manuales sobre cómo crear escuelas mixtas;
- Administra este sitio web (<http://www.gemengdescholen.nl/>) para proporcionar una visión general de las noticias actuales y la información de fondo (Herweijer, 2009).

El gobierno holandés y las autoridades locales han puesto en marcha proyectos para facilitar momentos de interacción entre los estudiantes inmigrantes y los nativos holandeses. Lo que se ha visto es que las familias de los estudiantes inmigrantes no participan mucho en la vida escolar de los hijos y el gobierno debería hacer más para dar toda la información necesaria en el momento de elegir una escuela: cuáles son las oportunidades que ofrece esa escuela, los puntos débiles, y además en varios idiomas, para que todas las familias puedan escoger entre varias opciones y no elegir porque allí hay gente del mismo lugar sino por la calidad del instituto.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia debería colaborar con las instituciones que forman a los profesores para reforzar las prácticas de evaluación en las escuelas. Un primer paso sería tomar los existentes instrumentos de evaluación adaptados al nivel de la clase y los planes para formar a los profesores. Un segundo paso sería poner la información al alcance de los profesores y de las escuelas líderes, a través de una formación pre- y en- servicio. Además deberían ser evaluadas las capacidades de los profesores de adaptar su clase, las iniciativas de las escuelas para mejorar las competencias de los profesores, por ejemplo a través de cursos de formación específicos y la colaboración entre docentes para crear planes de aprendizajes personalizados.

4.7 Intervención política para aumentar las competencias de los docentes

El objetivo del gobierno es contratar docentes muy cualificados y en 2007 la Comisión para la Selección de los docentes preparó también un programa para aumentar el sueldo de los docentes y las oportunidades de carrera. El Ministerio de Educación aseguró un mejor sueldo, una carrera profesional y una escuela más profesional. Existen también unas medidas para mejorar la calidad de los nuevos docentes, de hecho al final del año de prueba del docente, los niños tienen que hacer un test lingüístico y de aritmética. En el sistema holandés hay también estándares comunes sobre la lengua y la aritmética y se han establecido los niveles de referencia de los rendimientos que pueden ser usados por los profesores para controlar los avances de los estudiantes en el aprendizaje. Muchas escuelas organizan cursos intensivos de holandés, tanto en la primaria como en la secundaria y las clases están reservadas a los estudiantes que no manejan el idioma. Según la edad, las capacidades y el nivel cultural se les pone en un determinado grupo y normalmente se quedan allí un año y medio o dos, hasta que no consigan un nivel adecuado de holandés y luego pueden incorporarse en clase con el resto de los compañeros. En la escuela secundaria las clases consisten en 16 horas de holandés como segunda lengua, 3,2 horas de aritmética, 2,1 horas de educación física y 1,4 hora de informática a la semana.

Según un estudio de OCDE (2006), en algunas escuelas se ofrecen iniciativas extra para estos estudiantes como por ejemplo la ayuda para los deberes o el apoyo lingüístico. Para los alumnos que todavía presentan dificultades con el idioma existe la posibilidad de obtener apoyo lingüístico extra, aunque no todos los institutos ofrecen este programa. De media se trata de una hora y media adicional por semana.

Un problema del sistema es la falta de docentes buenos en las escuelas difíciles y los que tienen mucha experiencia prefieren trabajar con estudiantes nativos. Aunque los docentes muestran una actitud positiva hacia la diversidad cultural en las clases (Derriks y Ledoux, 2002), no siempre se sienten cualificados para enfrentarse a esta diversidad y quieren aprender estrategias más eficaces y formarse de manera adecuada para ofrecer una educación intercultural (Leeman, 2008; Thijs y Berlet, 2008 en Thijs et al., 2008).

5. Conclusiones

Hay algunos factores importantes que influyen en los cambios de las políticas educativas hacia los inmigrantes. Primero el número de los inmigrantes que llegan y su situación – guest workers o refugiados; pero es difícil plantear políticas adecuadas teniendo en cuenta este factor porque la migración es un proceso dinámico (Castles, 2004). Luego es fundamental la orientación política del gobierno. Bonjour (2009) presenta una panorámica de la reciente literatura sobre la interacción que existe entre el parlamento y los ciudadanos en términos de decisiones políticas y concluye en su estudio que si el gobierno es de izquierda, habrá medidas favorables para los estudiantes inmigrantes, mientras que si el gobierno está orientado hacia derecha, habrá unas políticas educativas más “sobrias”, o sea vendrán asegurados solo los servicios principales por parte del gobierno. Otro componente que ha intervenido en este cambio de dirección de la política educativa en Países Bajos ha sido la geopolítica, de hecho el gobierno holandés depende mucho de las decisiones que se toman en los otros países europeos cuando se trata de políticas sobre los flujos migratorios y eso tiene también un impacto en las políticas educativas (Alink et al., 2001). Por último los costes y los beneficios influyen en las políticas educativas de los inmigrantes (Mishan y Quah, 2007).

A lo largo de este trabajo hemos descrito con detalle cómo las políticas en Países Bajos han evolucionado desde un modelo multiculturalista, del que fue durante décadas un modelo en Europa, hacia el asimilacionismo que guía actualmente sus actuaciones.

El multiculturalismo supone la expresión del pluralismo cultural y entre sus fundamentos se encuentran la no discriminación por razones de etnia o cultura y el reconocimiento de la diferencia cultural y del derecho que tienen los inmigrantes a ella. Desde las posturas asimilacionistas, las indicaciones de que los inmigrantes desean mantener sus vínculos con su cultura e idioma se interpretan como una desviación de la situación deseada (Vedder y Virta, 2015).

A nivel educativo hay dos hechos claros que muestran ese cambio de orientación. El primero de ellos es que en 2004 el gobierno holandés dejó de financiar la Educación en la Lengua y Cultura Propias -ELCP, lo que en España se conoce como ELCO- para los hijos de los inmigrantes (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2016; Van Nispen, 2012), que llevaba desarrollándose desde los años 70 con diferentes denominaciones.

Otro cambio importante se refiere a los programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE), que constituyen el núcleo de la política de compensación educativa en los Países Bajos. Estos programas ofrecen actividades compensatorias institucionales a niños pequeños que carecen de estimulación educativa en el entorno familiar. Se dirigen a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de origen inmigrante. Pretenden prevenir y combatir las desventajas educativas que resultan de factores sociales, económicos y culturales desfavorables del entorno familiar de los niños (Driessen, 2018). A partir de enero de 2018 este programa ha dejado de ser gratuito, con lo que se restringe el acceso de los inmigrantes –o al menos de aquellos con menor poder adquisitivo- a la Educación de la Primera Infancia.

Así asistimos a una evolución de las políticas de integración –también en el ámbito educativo- que pasan de un enfoque multiculturalista a uno monocultural y se está imponiendo un culturalismo en todos los discursos tanto en política como a nivel académico, aunque de manera contradictoria se sigue hablando de políticas antidiscriminatorias.

Referencias

- Alink, F., Boin, A., y Hart, P. (2001). Institutional crises and reforms in policy sectors: The case of asylum policy in Europe. *Journal of European Public Policy*, 8(2), 286-306.
- Blalock, H. M. (1967). *Toward a theory of minority group relations*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley and Sons.
- Bonjour, S.A. (2009). *Grens en gezin: beleidsvorming inzake gezinsmigratie in Nederland, 1955 – 2005*. Ámsterdam, Países Bajos: Aksant.
- Broekhof, K. (2006). *Preschool Education in the Netherlands*. Utrecht, Países Bajos: Sardes Educational Service, SARDES.
- Castles, S. (2004). The factors that make and unmake migration policies. *The International Migration Review*, 38(3), 852-884.
- CBS, Central Bureau of Statistics. (2016). *Annual Report on Integration*. La Haya, Países Bajos: Textcetera. Disponible en <https://www.cbs.nl/en-gb>
- Coenders, M., y Scheepers, P. (1998). Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1979–1993, effects of period, cohort and individual characteristics. *European Sociological Review*, 14, 405–422.
- Coenders, M., Lubbers, M., Scheepers, P., y Verkuyten, M. (2008). More than Two Decades of Changing Ethnic Attitudes in the Netherlands. *Journal of Social Issues*, 64(2), 269-285.
- Crull, M. (2015). Super-diversity vs assimilation: how complex diversity y majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 1-15.
- Crull, M., y Holdaway, J. (2009). Children of immigrants in school in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment. *Teachers College Record*, 111(6), 1476-1507.
- Derriks, M., y Ledoux, G. (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders* (Dealing with Diversity. Competencies of Teachers and School Leaders). En A. Thijs, et al., *Inclusive Education in The Netherlands*. Ámsterdam, Países Bajos: SCO-Kohnstamm Instituut, SLO.
- Driessen, G. (2018). Early childhood education intervention programs in the Netherlands: Still searching for empirical evidence. *Education Sciences*, 18, 3.

- Entzinger, H. (2003). The rise and fall of multiculturalism: The case of the Netherlands. En C. Joppke y E.T. Morawska (eds.), *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states* (pp. 59-86). Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Entzinger, H. (2004) *Integration and orientation courses in a European perspective*. Nürnberg, Alemania: Oficina Federal de Migración y Refugiados.
- Entzinger, H. (2006). Changing the rules while the game is on: From multiculturalism to assimilation in the Netherlands. En Y. Bodemann y G. Yurdakul (eds.), *Migration, Citizenship, Ethnos: Incorporation Regimes in Germany, Western Europe and North America* (pp. 121-144). Nueva York, Estados Unidos: Palgrave MacMillan.
- Entzinger, H. (2010). Immigration: Open borders, closing minds. En E. Besamusca y J. Verheul (eds.), *Discovering the Dutch. On culture and society of the Netherlands* (pp. 231-241). Ámsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.
- Esteban, M., y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- Goenechea, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- Hermans, P. (2002). Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13, 183-199.
- Herweijer, L. (2008). *Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs* (Segregation in Primary and Secondary Education), SCP (red.) Betrekkelijke Betrokkenheid, Sociaal en Cultureel Rapport 2008 (Relative Engagement. Social and Cultural Report 2008). La Haya, Países Bajos: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2007/20), 209-236.
- Herweijer, L. (2009). *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for the Netherlands*, The Netherlands Institute for Social Research, informe publicado por el Ministerio holandés de Educación, Cultura y Ciencia, www.oecd.org/dataoecd/8/21/42485352.pdf.

- Joppke, C., y Morawska, E. T. (2003). *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50-59.
- Leeuwen, B. V., Thijs, A., y Zandbergen, M. (2008). *Inclusive education in the Netherlands*. Enschede, Países Bajos: National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Lindeman, E., y Booi, H. (2015). Eu- Migranten in Amsterdam, Fact sheet Monitor EU-migranten. Ámsterdam, Países Bajos: Bureau Onderzoek en Statistiek
- Lindo, F. (2000). Does culture explains? Understanding differences in school attainment between Iberian and Turkish Youth in the Netherlands. *Immigrants, Schooling and Social Mobility*, 206-224.
- Ministry for Youth and Families. (2007). Every opportunity for Every Child – Youth and Family Programme 2007-2011 Shortened Version. La Haya, Países Bajos.
- Mishan, E.J., y Quah, E. (2007). Cost-benefit analysis. Londres y Nueva York: Routledge.
- Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. OALT. Consultado el 19 de febrero de 2016 en: <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00208/>
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, Francia: OECD Publishing.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Review of Migrant Education: Netherlands*. Paris, Francia: OECD Publishing.
- Patrinos, H.A. (2010). Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands. *Education Economics*.
- Scheffer, P.(2000), ‘Het multiculturele drama’, *NRC Handelsblad*, 29 de enero
- Scholten, P. (2011a). Constructing Dutch immigrant policy: research policy relations and immigrant integration policy-making in the Netherlands. *British Journal of Politics & International Relations*, 13, 75-92.
- Scholten, P. (2011b). *Framing immigrant integration: Dutch research-policy dialogues in comparative perspective*. Ámsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.

- Scholten, P., Entzinger, H., y Verbeek, S. (2015). Research-Policy dialogues in the Netherlands. En P. Scholten, H. Entzinger, E. Pennix, y S. Verbeek (eds.), *Integrating Immigrants in Europe*. Dordrecht, Países Bajos: IMISCOE Research Series.
- Sherif, M., y Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Harper & Row.
- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., y Sluiter, R. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 45-52.
- Smit, F., y Driessen, G. (2007). Parents and schools as partners in a multicultural, multireligious society. *Journal of Empirical Theology*, 20, 1-20.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup Conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, Estados Unidos: Brooks/Cole.
- Takeyuki, T. (2007). Bringing Humanity Back into International Migration: Anthropological Contributions. *City & Society*, 19(1), 19-35.
- Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and politics of Recognition*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Thijs, A., y Berlet, I. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit* (Dealing with Cultural Diversity). Enschede, Países Bajos: SLO.
- Thijs, A., Van Leeuwen, B., y Zandbergen, M. (2008). *The Development of Education: National Report of the Netherlands*. La Haya, Países Bajos: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.
- Traag, T., y Van Der Velden, R. K.W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Disponible en: www.roa.unimaas.nl
- Van Nispen, N. (2012). *La educación bilingüe en Holanda*. Tesina de Maestría. Universidad de Utrecht.
- Vedder, P., y Virta, E. (2015). Language, ethnic identity, and the adaptation of Turkish immigrant youth in the Netherlands and Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 317-337.
- Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid (WRR) (1989), *Minderhedenbeleid*, The Hague: Staatsuitgeverij.

- Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., y West, M.R. (2007a). School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence form PISA 2003. *OECD Education Working Paper, 13*. EDU/WKP(2007)8. Paris, Francia: OECD.
- Wößmann, L., Schütz, G., y West, M.R. (2007b). School accountability, autonomy, choice and the equity of student achievement: international evidence form PISA 2003. *OECD Education Working Paper, 14*. EDU/WKP(2007)9. París, Francia: OECD.